

Professionalità docente dell'insegnante di matematica nella seconda metà del Novecento

Perché questo tema?

Ormai da diversi anni il giovane laureato che esce dall'Università e vuole entrare nell'insegnamento secondario non ha molte idee su ciò che è successo nella seconda metà del secolo scorso, periodo che è stato definito un "*cambiamento epocale*" o antropologico. E su questo non vi sarebbe niente di male. Guai è che nella quasi totalità dei libri di matematica in uso attualmente nelle scuole secondarie italiane, nei programmi ministeriali, nei temi d'esame, si ritrovano capitoli ed argomenti obsoleti, ad esempio le espressioni numeriche a più piani, una estensione eccessiva del calcolo letterale, gran parte della trigonometria, lo studio di funzioni; e poi alcuni capitoli di geometria come la teoria dell'equivalenza, che in nessun altro Paese europeo è rimasta nei programmi vigenti. Idee obsolete, anzi stantie, esempi ed esercizi tratti da libri pubblicati nella prima metà del Novecento, o a fine Ottocento. Non si trova invece nulla di tutto ciò che nella seconda metà del secolo scorso è stato elaborato e proposto: il punto di vista algoritmico, il calcolo numerico elementare, la matematica discreta, l'uso dei modelli matematici, la nozione di struttura, l'uso dei vettori in geometria, l'algebra lineare a livello di scuola secondaria, la probabilità. In un mondo in cui tutto è cambiato, in Italia la matematica scolastica è rimasta quella della riforma gentiliana. Spesso il giovane insegnante ignora che vi sono modi di insegnare, anzi di "fare" matematica, diversi da quelli che ha imparato nei suoi anni di liceo. Lo ignora, perché nessuno glielo ha mai detto.

Il periodo che ho preso in esame va dal 1956 ai primi anni del Duemila. Perché proprio il 1956? Perché in quegli anni in Italia prese avvio il "bum" economico, il periodo in cui gli italiani incominciarono a diventare ricchi, o a credere di esser diventati tali. Ma anche il 1956 dell'insurrezione di Budapest contro il regime comunista, e il conseguente intervento repressivo delle truppe sovietiche. Avevo 22 anni, ero vicino alla laurea: gli anni in cui chi sceglie di essere insegnante è ancora animato dal desiderio di cambiare il mondo. Scriveva ENRICO MAGENES: «*Erano anni in cui nel nostro Paese era ancora diffuso un forte desiderio di ripresa e di rinnovamento, desiderio che si manifestava anche nell'ambito della matematica, soprattutto ma non solo fra i giovani*»¹. Magenes si riferiva alla ricerca e all'insegnamento a livello universitario; ma anche a livello di scuola secondaria e primaria vi era in quegli anni un desiderio di rinnovamento, a volte accompagnato da un certo provincialismo che indugiava sulle posizioni didattiche dei decenni precedenti alla seconda guerra mondiale.

¹ MAGENES E., "*Ricordo di un amico*", in "L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate", sett.-ottobre 1995 (Numero speciale in onore del prof. Giovanni Prodi).

Li quegli anni si riproponeva il tema della dicotomia fra cultura umanistica e cultura tecnico-scientifica, tra addestramento professionale e formazione umana. All'inizio degli anni sessanta ci si poneva timidamente domande su questi temi, che per altro faticavano a trovare posto nelle aule universitarie, e che non erano molto presenti neppure in occasione di esami di concorso all'insegnamento. Già in quegli anni si presentava la questione del numero di ore di lezione assegnato alle materie scientifiche: l'aumento di ore di matematica implicava la riduzione di altre discipline, e connesso con il numero di ore di insegnamento vi era il problema dell'accesso alle facoltà universitarie, in quegli anni precluso a chi non avesse studiato la lingua latina. Nei primi mesi del 1960 venne presentata alla Camera dei deputati una proposta di legge intesa a permettere agli studenti in possesso di maturità scientifica di iscriversi alla facoltà di giurisprudenza, fino a quel momento riservate a chi aveva studiato al liceo classico.

Nel Novembre del 1959 si era tenuta a Bruxelles una "sessione di studio" sul tema «*Perfezionamento dei programmi di matematica e di scienze nelle scuole secondarie*»². Parteciparono ai lavori rappresentanti di diciassette Paesi aderenti all'OECE (Organizzazione Europea di Cooperazione Economica), fra cui l'Italia. A mia conoscenza, fu il primo di una serie di incontri internazionali in cui si parlava di insegnamento della matematica.

In quegli anni (1956-62) si respirava un diffuso senso di attesa. Attesa di qualcosa che dovesse cambiare, di risposte a domande rimaste aperte: matematica utilitarista o matematica formalista? Insegnamento per pochi o per tutti? Intuitivo o razionale? Fu un periodo di vivace risveglio: le parole chiave che correvano nei convegni e nei collegi dei docenti era "rendere vivente", "umanizzare", "storicizzare" la matematica.

La nuova matematica

Nel dicembre 1962 il Parlamento italiano approvò, col voto contrario del PCI, l'istituzione della scuola media unica, chiamata scuola dell'obbligo. Ma, nonostante l'obbligo fino a 14 anni, nel decennio successivo continuò la consuetudine del lavoro minorile. Una scuola dell'obbligo che non era frequentata da «*quel muratore di dodici anni –scrive CRAINZ - che muore nel 1964 a Caravaggio: dei dodici operai che lavoravano nella costruzione di una casa, cinque avevano meno di quattordici anni*»³.

Fuori d'Italia, si diffondeva in quegli anni la matematica del gruppo BOURBAKI, denominazione che raggruppava un gruppo di matematici francesi. Il bourbakismo, movimento nato in Francia e diffusosi in molti Paesi Europei e negli Stati Uniti d'America, auspicava una visione della matematica, ed il relativo insegnamento, ispirata al rigore, all'indagine sui fondamenti, all'adozione del punto di vista strutturalista; una presentazione della

² VEDASI: *MATHÉMATIQUES NOUVELLES*, OECE, PARIS, 1961.

³ CRAINZ G., *Il Paese mancato*, Donzelli, 2003, p. 12.

matematica che prescindesse da ogni riferimento a situazioni reali; la scoperta e la messa in evidenza di “strutture” alla base dei diversi capitoli, lo sforzo di fare discendere tutta la matematica conosciuta in quegli anni da un principio unico, la nozione di insieme.

In Italia verso la metà degli anni sessanta si iniziò a parlare di *insiemistica*, termine usato solo nel nostro Paese per intendere la “teoria ingenua degli insiemi”. Ma l’aspetto più significativo di questa “matematica moderna” bourbakista non fu l’uso della nozione di insieme, fu piuttosto il punto di vista strutturalista (Vedasi “Periodico di matematiche”, maggio-agosto 2009, p. 11). In Italia come altrove ci si chiedeva: fino a che punto è possibile trasferire nell’insegnamento secondario lo spirito della “matematica moderna”, che in quegli anni si andava imponendo nei corsi di livello universitario? Si erano formate due correnti, quella dei favorevoli, minoritaria, e quella dei contrari, largamente maggioritaria. Fra i motivi addotti da questi ultimi, l’affermazione che gli studenti “*non si trovavano a proprio agio*” con la nuova matematica, che i genitori non riuscivano più a seguire lo studio dei figli, che non esistevano libri di testo leggibili. «*Quello che voi insegnate non è matematica!*», frase che veniva ripetuta in occasione di assemblee di genitori, o in incontri di insegnanti in cui si confrontavano le due correnti.

Nell’anno accademico 1962-63 ebbe inizio la graduale applicazione del nuovo ordine di studi per la laurea in Matematica, sancito dal D.P.R. 26.7.1960, N. 1692., che introduceva i tre “indirizzi”, generale, didattico ed applicativo, e l’introduzione nel primo anno dell’insegnamento di algebra.

La proposta di introdurre nella scuola secondaria nuovi programmi ispirati alla “matematica moderna” creò un certo disorientamento e non poche perplessità, particolarmente fra quegli insegnanti secondari che non avevano avuto modo di prendere conoscenza dei nuovi indirizzi didattici della matematica transalpina. Disorientamento e perplessità che prescindevano dall’età dei docenti: in quelli più anziani, in quanto vincolati agli schemi mentali e didattici con cui avevano fatto scuola per tutta la vita, e poco disposti ad una qualunque rimessa in questione. Ma anche negli insegnanti più giovani, quelli laureati dopo il 1962: nel corso degli studi universitari di quegli anni, quasi mai veniva messo in evidenza il legame fra i contenuti di certi corsi (algebra, geometria, istituzioni ...) con ciò che si faceva, o che si sarebbe potuto fare, nelle scuole di primo e di secondo grado.

* * *

«*Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell’istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che “respingete”. Ci respingete nei campi e nelle fabbriche, e ci dimenticate*»⁴. Così inizia il libro scritto dai ragazzi della Scuola di Barbiana, ispirato alle idee e all’opera di don LORENZO MILANI.

La *Lettera a una professoressa*, apparsa inattesa nel mondo scolastico e culturale italiano, suscitò allo stesso tempo sgomento ed entusiasmo, non solo

⁴ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

fra chi viveva nel mondo della scuola, ma nell'intera opinione pubblica. Veniva citata nei collegi dei docenti, nei corsi d'aggiornamento, nei "corsi abilitanti" che vennero istituiti qualche anno dopo. Il motivo centrale ricorrente era quello delle bocciature, della selezione diffusa nelle scuole. Nella lettera si parlava anche di matematica, con riferimento all'insegnamento nella nuova scuola media: *«l'unico che avrebbe motivo di lamentarsi d'una scuola senza bocciature è l'insegnante di matematica. La lezione di seconda o terza è inutile per chi non sa le cose di prima. (...) Del resto sulla matematica si può fare un discorso come quello che è stato fatto alle Camere per il latino. Quali sono i calcoli che ognuno deve sapere fare per le necessità immediate di casa o di un lavoro qualsiasi o per la lettura di un giornale? Quale parte della matematica ricorda un uomo colto non specializzato? Tutta quella che è nel programma degli otto anni escluse le espressioni numeriche e l'algebra»*. E nella seconda parte del libro: *«La seconda materia sbagliata è matematica. Per insegnarla alle elementari basta sapere quella delle elementari. (...) Non è vero che occorre la laurea per insegnare matematica alle medie. È una bugia inventata dalla casta che ha i figli laureati. È la cattedra dove si lavora meno (16 ore settimanali). È quella in cui non occorre aggiornarsi. Basta ripetere le stesse cretinate che ogni bravo ragazzo di terza media conosce. La correzione dei compiti si fa in un quarto d'ora. Quelli che non sono giusti sono sbagliati»*⁵.

Nel corso degli anni settanta il "donMilani-pensiero" aveva esercitato un'influenza anche al di fuori del mondo della scuola, ma si era radicato soprattutto nell'ambito della contestazione studentesca. CRAINZ afferma che è da don Milani, non da Marx o da Gramsci, che il movimento studentesco traeva la sua definizione di politica: *«Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia»*.

Il cambiamento epocale

Nel novembre 1967 gli studenti della facoltà di Sociologia di Trento imposero che, invece delle lezioni tradizionali si tenessero dibattiti e "controcorsi" in cui si affrontavano i problemi del momento. Nel marzo 1968 a Milano gli studenti occuparono il Liceo Parini. La parole chiave di tali eventi fu "contestazione": nelle università e nelle scuole secondarie si contestavano i professori, i "baroni", i funzionari. Si contestava la famiglia, la Chiesa, l'associazionismo tradizionale, lo Stato borghese. La richiesta, un po' infantile, era quella del "tutto e subito". Vi furono scuole in cui fra assemblee, occupazioni, cortei cittadini e manifestazioni di vario tipo, passavano mesi in cui non si teneva una sola ora di lezione. Nel mondo accademico, particolarmente nelle facoltà scientifiche, forse venne a mancare una valutazione di ciò che stava accadendo, non solo nelle aule scolastiche, ma

⁵ Scola di Barbiana, testo cit., pag. 118

nella società italiana, nel mondo intero; mancò una valutazione ed una presa di coscienza del cambiamento antropologico di quegli anni, visto con gli occhi di chi doveva insegnare alle nuove generazioni.

Nel corso degli anni settanta ci si rese conto che la cosiddetta “matematica moderna” insegnata nelle scuole secondarie e primarie, e l'impostazione assiomatica alla maniera di Bourbaki non erano la stessa cosa: una cosa è l'introduzione di temi nuovi, strutture, trasformazioni geometriche, l'uso dei vettori in geometria, la programmazione lineare, la probabilità. Altra cosa è l'impostazione assiomatico-insiemistica posta all'inizio di ogni argomento, che rifiuta ogni riferimento a situazioni note in precedenza, ogni legame con situazioni reali. Nel marzo del 1976 si tenne a Varese un convegno delle sezioni lombarde della Mathesis, e in quella occasione il Prof. DEDÒ dell'Università di Milano affrontò il tema di come rinnovare l'insegnamento della matematica. Rispondendo alle domande: *“Che cos'è la matematica moderna? Dobbiamo proprio insegnarla?”*, Dedò motivava l'apparente fallimento della via seguita in quanto *«moderno era inteso come sinonimo di alla moda, sia perché le sperimentazioni sono state fatte in modo frammentario; sia perché non di rado ci si preoccupava di fare della matematica moderna una matematica di sinistra, da contrapporre alla matematica tradizionale, considerata borghese o addirittura fascista»*.

È difficile dire quando in Italia sia iniziato il tramonto della matematica moderna, per il fatto che essa non era mai stata adottata nella generalità delle scuole; né nei programmi, né nei libri di testo, né nei temi d'esame. All'inizio degli anni ottanta la moda del moderno era quasi del tutto passata, *«come un secchio d'acqua buttato sopra un telo impermeabile»* (Luigi Campedelli). E molti insegnanti, parlando con i loro colleghi, dicevano: *«Avete visto? Avevamo ragione noi a non cambiare i libri di testo!»*.

Nel settembre 1971 si tenne a Royaumont presso Parigi un seminario internazionale che riuniva un gruppo di 16 esperti di 10 Paesi che si confrontarono su ciò che stava accadendo nell'insegnamento matematico. Non partecipò nessun italiano. E nessun italiano tenne alcuna relazione neppure in occasione del successivo “Convegno internazionale sull'insegnamento della matematica” tenutosi a Karlsruhe nel 1976. Non è facile dare una spiegazione del poco interesse dei matematici italiani e dell'amministrazione scolastica di quegli anni per ciò che si faceva all'estero, per l'introduzione del nuovo nella vita delle classi. Non è facile capire come non ci sia resi conto che la rinuncia ad un rinnovamento dei contenuti e dei metodi, al non volere guardare ciò che si faceva all'estero, era una occasione perduta, di cui per molto tempo si sarebbero sentite le conseguenze, e che avrebbe dato l'avvio ad una serie di altre occasioni mancate. Forse il fenomeno è da inquadrare nell'immobilismo e nella mancanza di rinnovamento dell'Italia di quegli anni, continuata poi nei successivi decenni.

* * *

«*Il maestro sa e insegna, l'alunno apprende e ripete*», aveva scritto il francese A. REVUZ fino dal 1965. «*Qual è l'alunno che alla domanda "Perché ci insegnate tale teoria?" ha avuto una risposta diversa da "Perché era nel libro di testo, oppure nel programma" ? Quanti, anche tra i professori, si ponevano la domanda ed, essendo posta, sapevano rispondere in maniera pertinente? Come meravigliarsi allora che l'idea che si possano fare scoperte in matematica sembri strana all'uomo colto contemporaneo e che egli si sorprenda che le matematiche possano evolversi e svilupparsi?*». Proprio mentre le istituzioni ministeriali ed universitarie insistevano sulla programmazione, sulla pedagogia del progetto, lentamente si stava sostituendo una filosofia del "senso": che senso ha fare programmi, o studiare certe nozioni? Che senso ha la scuola? E che senso ha la vita?

Nel corso degli anni ottanta e novanta nell'ambiente della matematica universitaria si riscoprirono i risultati di GODEL: il teorema di completezza (1928), e l'impossibilità di provare la non contraddizione di una teoria matematica (1931). Per molto tempo i risultati di GODEL erano stati accolti e compresi solo entro una cerchia ristretta di specialisti. Solo negli anni ottanta ci si rese conto che i risultati ottenuti da GODEL erano fra i contributi più importanti e decisivi non solo nella matematica, ma nella filosofia, nel pensiero umano in generale, sul modo di pensare, sulla ricerca di senso. Un esempio significativo dell'influenza avuta sulla cultura generale, e da questa sul linguaggio quotidiano delle persone e dei *media* sta nell'adozione della parola "autoreferenzialità". In quegli anni si iniziò a denunciare l'autoreferenzialità della politica, della Chiesa, della cultura. Negli ultimi anni del secolo si parlò molto di autoreferenzialità della scuola, in particolare a proposito dei contenuti e dei metodi di insegnamento della matematica. Autoreferenzialità che in un certo senso coincideva con la mancata risposta alla "domanda di senso" che accompagnava il rapporto fra scuola e società, fra scuola e famiglia, fra studenti e docenti.

Arriva la probabilità (e forse una maggiore libertà)

Nel gennaio 1973 Gran Bretagna, Irlanda, Danimarca e Norvegia firmarono il trattato di adesione alla Comunità Europea. E a partire dalla metà degli anni 70 si impose nell'insegnamento della matematica di molti Paesi europei, Italia compresa, un punto di vista che, in contrapposizione con le tendenze di origine franco-belga dei decenni precedenti, qualcuno ha definito "anglosassone": statistica e probabilità, insegnamento per problemi e non per strutture, matematica come strumento di interpretazione del reale, punto di vista algoritmico. Su ciascuno di questi temi ci si potrebbe soffermare a lungo. E all'esame di terza media iniziarono a comparire problemi di probabilità.

Negli stessi anni venne eletto Presidente della Mathesis il Prof. BRUNO DE FINETTI, che indubbiamente diede in quegli anni un impulso nuovo alla nostra associazione ed alla cultura matematica in Italia. DE FINETTI fu anche

direttore del “Periodico di matematiche”: nei primi numeri del Periodico da lui diretto, si trovano inseriti numerosi “stelloncini”, o “pezzulli”, a volte semplici riempitivi di spazi vuoti, a volte rivelatori degli interessi e del modo di vedere della direzione. Ne cito uno, che mi sembra significativo: è una poesia di DANILO DOLCI senza titolo:

*C'è chi educa
guidando gli altri come cavalli
passo per passo;
forse c'è chi si sente soddisfatto
quando è così guidato.*

*C'è chi educa senza
nascondere l'assurdo che è nel mondo,
aperto ad ogni sviluppo ma tentando
di essere franco con l'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.*

Da: Danilo Dolci, *Il limone lunare*, 1970.

Forse il contributo più notevole dato da DE FINETTI alla scuola ed alla cultura italiana fu nel sostenere un rapporto educativo di libertà, e non di costrizione, di rispetto della persona e non di asservimento ai programmi; nel sostenere lo studio della probabilità e della statistica non come strumento professionale ad uso di specialisti, ma come modo di pensiero, come atteggiamento di vita quotidiana, come strumento di libertà del cittadino.

Gli anni del disagio

In tema di professionalità docente, vi sarebbe molto da dire sugli anni 90, l'ultimo decennio del secolo, e sui primi anni del Duemila. Forse questo periodo potrebbe anche essere chiamato “degli anni del disagio”. Mi rendo conto che sarebbe impossibile dire in quali anni nel mondo della scuola si sia iniziato a parlare di questo fenomeno sociale che chiamiamo disagio, e neppure dire quando finirà; perché è un fenomeno che è tuttora presente.

In quegli anni era di moda fare sondaggi fra studenti ed insegnanti, volti a coglierne le attese e le aspirazioni, ma anche le carenze, il “disagio”, il disadattamento. Alcune di queste indagini rivelavano che lo stato di disagio non riguardava solo gli studenti ma toccava anzitutto gli adulti che operavano nel mondo della scuola. Forse le ricerche effettuate non mettevano sufficientemente in evidenza che il disagio della scuola e dell'insegnante di matematica erano solo lo specchio di un disagio più esteso che riguardava l'intera società, l'intero mondo occidentale.

In quegli anni il Ministero italiano della Pubblica Istruzione inviava con frequenza quasi mensile circolari che invitavano le scuole e gli insegnanti a

realizzare iniziative volte ad eliminare ogni forma di disagio degli studenti, particolarmente nei passaggi fra i diversi ordini di scuole. La raccomandazione che veniva dai dirigenti scolastici era di un maggiore ascolto e di una più larga comprensione verso gli studenti che apparivano meno dotati, o verso quelli che avevano meno capacità di studiare, o minore voglia di applicarsi. Diveniva sempre più difficile fare accettare tutto ciò che richiedeva qualche sacrificio, tutto ciò che non procurava un risultato immediato, o che non avesse un valore ludico. Eravamo negli anni, continuati per decenni e tuttora presenti, del “pensiero debole”, dell’effimero e della visibilità televisiva, del telefonino e del “consumo affluente”, e più tardi del “grande fratello”. Anni (che durano tuttora) in cui per molti genitori era un diritto-dovere difendere ad ogni costo l’atteggiamento scolastico dei propri figli, non accettando il giudizio della scuola e degli insegnanti, né riguardo alle conoscenze acquisite né riguardo al comportamento: *“Se la scuola non va bene, è colpa dei professori”*. In quegli anni abbiamo conosciuto tutti certi capi d’istituto (oggi “dirigenti scolastici”) la cui funzione educativa era un continuo mercanteggiare con quegli studenti che confondevano partecipazione ed autonomia (categorie di cui in quegli anni molto si parlava) con il fare i propri comodi; studenti che facevano propria quella strana forma di libertà nella quale l’ispirazione di ognuno era di non essere in alcun modo limitato nei propri capricci. Vigeva un atteggiamento educativo nei rapporti con i giovani, ad iniziare da quelli più difficili, consistente nel corteggiarli per guadagnarsene il favore, consentendo loro di fare e di dire tutto quello che a loro veniva in mente.

* * *

Diceva il Prof. Mosesto Dedò, dell’Università di Milano, durante la relazione tenuta a Varese citata in precedenza, in occasione di un convegno regionale della Società Mathesis: *«io non credo al bernoccolo della matematica: credo invece, contrariamente a molte idee oggi di moda, che esitano i cretini, che non capiscono niente di matematica come non capiscono niente in qualsiasi altro campo, dove talvolta riescono ad affermarsi perché è più facile bluffare»*⁶.

Le situazioni di disagio legate allo studio della matematica non erano solo quelle dovute all’incapacità di risolvere un problema o di dimostrare un teorema; nasceva qualche disagio anche ogni volta che lo studente incontrava una discontinuità nella metodologia dell’insegnamento o nelle forme di valutazione; discontinuità tra scuole secondarie di primo grado e secondarie superiori, e fra scuola secondaria e corsi universitari. Qui il discorso potrebbe andare lontano, soprattutto in questi anni in cui si parla molto di “curricolarità verticale”.

Ma il senso di disagio degli ultimi decenni del Novecento e primi anni del Duemila non fu solo quello dell’insegnare o dell’apprendere la matematica: fu un disagio di tutto il mondo della scuola, di un’intera società, di una intera

⁶ Dedò M., *“Problemi dell’insegnamento scolastico”*, in *“Periodico di matematiche”*, Numero unico, 1976.

generazione. La scuola reagì alle grandi trasformazioni di quell'epoca, in campo sociale, culturale e antropologico, rinchiudendosi nella propria autoreferenzialità, e nella malinconica rievocazione della "scuola di un tempo". Il disagio sociale era visibile nel mondo dei giovani, quelli che all'uscita da scuole secondarie e università erano alla ricerca di un lavoro. *«All'inizio degli anni novanta – scriveva HOBBSAWM – un sentimento di insicurezza e di rancore ha cominciato a diffondersi perfino nei Paesi più ricchi»*⁷. Negli anni novanta e primi anni del duemila abbiamo assistito ad una diffusa *«reazione – scriveva ancora Hobsbawm – che si opponeva alla “rivoluzione culturale” della seconda metà del novecento, cioè a quella straordinaria dissoluzione del tessuto, delle norme e dei valori sociali tradizionali che ha lasciato orfani così tanti abitanti del pianeta privandoli di un sicuro riferimento»*. Questa sensazione di “sentirsi orfani” ha contribuito al senso di sfiducia di giovani e adulti, al senso di indifferenza, al ricorso ad una propria autoreferenzialità, nella quale difficilmente la matematica trovava spazio.

Paolo Linati – Mathesis sez di Varese

⁷ HOBBSAWM E.J., *Il secolo breve*, Milano, 2006, p. 476.